

# A EDUCAÇÃO E O PROBLEMA DA VERDADE

RENATO JOSÉ DE OLIVEIRA



contexto  
educação

## RESUMO

*Este artigo discute a busca da verdade como referência absoluta na qual se tem apoiado o pensamento humano ao longo dos séculos. O tema é focalizado nos planos do conhecimento (filosófico e científico), da ética e das relações pessoais cotidianas, tendo por perspectiva apontar subsídios para a reflexão dos educadores acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação escolar. Com base nas considerações de Chaim Perelman, o conceito de verdade eterna, imutável, antihistórica, é criticado, e em seu lugar, é trabalhado o conceito de verdade como constructo cujo estatuto é provisório e sancionado pelos homens no curso de sua existência social.*

**Palavras-Chave:** *verdade, filosofia regressiva, argumentação, educação.*

Aceito para publicação em janeiro de 2001

## **LA EDUCACIÓN Y EL PROBLEMA DE LA VERDAD**

---

**RESUMEN:** *Este artículo discute la busca de la verdad como referencia absoluta en la cual se ha apoyado el pensamiento humano a lo largo de los siglos. El tema está enfocado en los planos del conocimiento (filosófico y científico), de la ética y de las relaciones personales cotidianas, teniendo como perspectiva apuntar subsidios para la reflexión de los educadores sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en el ámbito educacional escolar. Con base en las consideraciones de Chaim Perelman, el concepto de la verdad eterna, inmutable, antihistórica es criticado y en su lugar, es trabajado el concepto de verdad como constructor cuyo estatuto es provisorio y sancionado por los hombres en el curso de su existencia social.*

**Palabras-clave:** *verdad, filosofía regresiva, argumentación, educación.*

## **EDUCATION AND THE PROBLEM OF TRUTH**

---

**ABSTRACT:** *This article discusses the search for truth as an absolute reference in which it has supported the human thinking through the centuries. The issue is focused on knowledge plans (philosophical and scientific) of ethics and from daily personal relations with the perspective to point subsidies to educators reflections about the pedagogic practices developed in the school education ambit. Based on the considerations of Chaim Perelman the concept of eternal truth, unchangeable, anti-historical is criticized, and in its place it is worked the concept of truth as construct whose statute is temporary and sanctioned by men in the course of their social existence.*

**Keywords:** *truth, regressive philosophy, argumentation, education.*

## INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo vem sendo sacudido por diversas crises que têm motivado a descrença quase total na razão, na ciência, na ética, na política e mesmo nas relações humanas mais próximas que envolvem sentimentos como o amor, a amizade e a solidariedade. Se tudo parece incerteza, como formar o homem de amanhã? Como educá-lo em um tempo em que os valores, com o perdão da redundância, acabam por valer muito pouco? Como superar o descrédito na construção de uma existência menos hostil, menos discriminatória, menos atomizada por diferenças (raciais, étnicas, religiosas etc.) que se fecham em si mesmas como mônadas e se utilizam muitas vezes da violência para fazer prevalecer suas convicções?

Este artigo pretende discutir tais questões tomando por pano de fundo o problema filosófico da verdade. Isso porque ele permeia a vida humana nos mais diversos campos: do pensamento científico às crenças religiosas, do cotidiano das relações pessoais ao plano das ações coletivas, das práticas educativas familiares às políticas educacionais mais amplas. Usando uma metáfora bem conhecida, a verdade é sempre vista como a luz que nos mostra os caminhos certos a seguir, as decisões sábias a tomar, as medidas corretas a executar. Em contrapartida a opinião, a probabilidade, o julgamento plausível, a escolha razoável tendem a ser situadas no limbo da obscuridade porque não proporcionam certeza de nada, segurança alguma. Segundo Perelman (1997, p.364-5), a tradição filosófica do Ocidente despreza a opinião porque deseja acima de tudo a evidência, ou seja, o processo pelo qual fazemos coincidir de forma indubitável “o que é” com aquilo que pensamos ou desejamos que seja. Assim, a evidência promove a plena identificação entre o sujeito e o objeto, enquanto a opinião ou é vista como erro ou como *mera* aproximação (o grifo é para sublinhar um juízo de valor negativo que freqüentemente acompanha o termo) de algo superior a ser estabelecido: a verdade.

À medida que a temática é um universo cuja exploração aponta inúmeras possibilidades de abordagem, o presente texto se limitará a três planos: o do conhecimento, o da ética e o das relações pessoais cotidianas, buscando apontar algumas pistas para a educação escolar.

## CONHECIMENTO E VERDADE

No curso das investigações desenvolvidas com o fim de responder aos grandes enigmas que envolvem a existência do homem no universo, as filosofias ocidentais em geral assumiram, conforme assinala Perelman (1997, p.132), o papel de filosofias primeiras. Essas têm o objetivo de encontrar os primeiros princípios ou fundamentos que sustentam suas explicações nos planos da constituição do conhecimento (epistemológico), da natureza do ser (ontológico) ou do estabelecimento dos valores (axiológico) que orientam a vida humana. O problema maior dessas filosofias reside em demonstrar que os princípios dos quais partem são primeiros e verdadeiros e que aqueles dos quais partem suas concorrentes são falsos ou insuficientemente elaborados, devendo então ser corrigidos.

Com base nesse olhar, as filosofias primeiras visam ao absoluto e à verdade, não se dando por satisfeitas enquanto não tiverem alcançado esses patamares. Frequentemente se debruçam sobre os pressupostos de uma filosofia que as antecedeu e buscam, por meio da luz superior que as ilumina – a luz da verdade –, desfazer a escuridão dos enganos que tanto prejudicou o trabalho de homens muitas vezes talentosos. Tal ocorreu, por exemplo, quando Francis Bacon (1973, p.25) investiu contra a metafísica aristotélica e a escolástica, julgadas por ele construções a serem demolidas para que um novo e majestoso edifício das ciências pudesse ser erguido:

Vão seria esperar-se grande aumento nas ciências pela superposição ou pelo enxerto do novo sobre o velho. É preciso que se faça uma restauração da empresa a partir do âmago de suas fundações, se não se quiser girar perpetuamente em círculos, com magro e quase desprezível progresso. (aforismo XXXI)

A glória dos antigos, como a dos demais, permanece intata, pois não se estabelecem comparações entre engenhos e capacidades, mas de métodos. Não nos colocamos no papel de juiz, mas de guia. (aforismo XXXII)

O mesmo fez Descartes ao criticar a escolástica e o empirismo. A primeira se perdia em controvérsias inúteis, estéreis, que não faziam bom uso da razão. Seus recursos, como a lógica antiga, eram tão falhos e limitados que com eles seria tão difícil chegar a algo de proveitoso em termos de conhecimento quanto “tirar uma Diana ou

uma Minerva de um bloco de mármore que ainda não está esboçado” (Descartes, 1996, p.22). Com relação aos empiristas, Descartes os criticava por confiarem em demasia nos sentidos, que são enganosos, quando a verdadeira experiência só poderia ser concretizada por uma razão bem dirigida, que não desperdiçasse esforços na jornada do conhecimento. Por isso Descartes propôs inicialmente um método para bem dirigir a razão e este tem como primeiro princípio “nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal” (Descartes, 1996, p.23). Trata-se do chão firme, da segurança proporcionada pelas evidências claras e distintas, ou seja, os princípios mais elementares da aritmética e da geometria.

Embora as filosofias primeiras, seja pela elegância de suas construções, seja pelo prestígio conferido aos seus autores, pareçam espelhar a única forma possível de se fazer filosofia, Perelman (1997, p.134) nos fala de uma filosofia regressiva que, em vez de ter por meta alcançar os princípios primeiros, absolutos e verdadeiros, analisa os fundamentos de um sistema filosófico no contexto de sua articulação no próprio sistema. Em outras palavras, o fundamento não se descola, não deixa de ser solidário com os desdobramentos ou conseqüências que ele deve prever e justificar.

A filosofia regressiva, norteadada pela noção de revisibilidade, entende que nenhum fundamento é eterno, logo nunca se acha inteiramente ao abrigo de revisões ou questionamentos futuros. Isso lhe permite considerar os princípios no curso de sua temporalidade histórica, no contexto social concreto de sua formulação, e não como base invulnerável, que se perpetua por tempos infinitos. Revisar, portanto, significa submeter o fundamento ao crivo da realidade, isto é, examinar como e por que as situações concretas se puseram em desacordo, parcial ou total, com aquilo que as deveria explicar. Já as filosofias primeiras, conferindo aos fundamentos o estatuto de verdades inquestionáveis, esforçam-se por mostrar que a realidade não escapou a eles. Para tanto, invocam o que Perelman (1997, p.137-8) chama de “elemento-obstáculo” ou “antivalor”. O papel desse é mostrar que o fundamento, qual rocha sólida, se mantém intacto, sendo os desacordos apenas desvios a serem corrigidos. Assim, o problema não é revisar o dever-ser, mas agir sobre o ser contingente que o desafia e buscar a todo custo seu enquadramento na normatividade a qual, como verdadeiro pecado, obstinou-se em afrontar.

À medida que a posse de um conhecimento verdadeiro, assentado sobre fundamentos verdadeiros, leva o homem a dogmatismos às vezes muito difíceis de tolerar, Mazzotti e Oliveira (2000) têm defendido a tese de que na filosofia, na ciência, na educação, enfim, nos mais diversos campos do conhecimento, o termo verdadeiro deve ceder lugar ao termo confiável. Dito de outro modo, trata-se de constituir conhecimentos confiáveis sobre o que chamamos realidade e os utilizarmos como referências flexíveis sobre as quais podemos elaborar explicações razoáveis que respondam a exigências histórica e socialmente situadas.

A história das ciências tem mostrado que a revisão dos fundamentos é algo necessário ao avanço do saber. Assim, por exemplo, a Física newtoniana, construída sobre bases deterministas e sobre o pressuposto de que o experimento revela a verdadeira natureza ou natureza intrínseca do objeto investigado, cedeu lugar ao indeterminismo e ao interacionismo da Física quântica. Explicando melhor: não é possível determinar, para um objeto microfísico (um elétron, por exemplo) sua posição e sua velocidade simultaneamente, como se pode fazer para uma pedra ou qualquer outro corpo macroscópico em movimento. Por outro lado, o que o experimento permite é a descrição de uma interação entre o objeto estudado e o método utilizado na investigação. As propriedades (corpúscular/ondulatória, no caso do elétron) não são atributos do objeto, mas resultado da interação entre este e os instrumentos de medição utilizados.

Como o conhecimento científico não pode mais sustentar o estatuto de saber verdadeiro, ou seja, aquele que permite dizer de maneira inequívoca o que o objeto é em si mesmo, deve assumir a condição de saber confiável. Essa lhe possibilita explicar a realidade tanto quanto as circunstâncias histórico-sociais de uma época permitem. Não se trata mais de um saber absoluto, fundado sobre a verdade, mas de um saber provisório que pode vir a ceder espaço a saberes totalmente novos, que constituam o objeto de modo bastante diverso daquele então aceito.

A noção de saber confiável situa, portanto, o conhecimento como empresa verdadeiramente humana: não é a revelação de uma inteligência, de uma ordem ou de uma vontade transcendentes, mas fruto do pensar e do fazer do homem como ser concreto e participante em um contexto complexo de relações que envolvem tanto a natureza quanto a sociedade.

## ÉTICA E VERDADE

Tomando a ética como reflexão sobre o que é justo ou injusto, percebe-se claramente o quanto a noção de verdade, como um referente absoluto, baliza a construção de diferentes sistemas éticos. À medida que a ética deve normatizar as ações humanas, orientando-as para o justo e afastando-as do injusto, o absoluto assume as feições de um ser perfeito, modelar, cuja existência é, por si só, a norma das normas. No sistema platônico, a idéia do bem cumpre esse papel, figurando como autêntico sol do mundo inteligível que torna bom e justo aquele que for capaz de contemplá-lo. É claro que Platão afirmava ser necessária uma longa preparação (ascese) para lograr esse fim, mas, uma vez logrado, nortearia de modo exemplar as ações de quem o tivesse alcançado.

Para os estóicos, o modelo a ser seguido é imanente e não transcendente, mas isso não altera substancialmente o devir ético. A tríade Deus-Natureza-Razão, presente em tudo que existe, regula as ações humanas. Quando o homem se conforma à condição de ser que encarna harmoniosamente esses três elementos, deixa de sofrer e encontra a felicidade. A ordem universal, da qual a razão humana é parte inalienável, precisa ser posta em conformidade com a existência individual, portanto o sábio é aquele que consegue ver as contingências (ser senhor ou escravo, rico ou pobre, famoso ou anônimo) como conseqüências dessa ordem maior e não se perturbar diante delas. Quanto mais a razão levar o homem a se pôr em conformidade com o grande plano universal, modelar e perfeito, mais estará trabalhando no sentido de torná-lo bom, justo e, conseqüentemente, feliz.

A ética cristã, similar à estóica em certos aspectos, tem como modelo o martírio do enviado, do salvador, do ser divino e perfeito encarnado em homem. Suas palavras devem ser repetidas, divulgadas, e suas ações imitadas, como no conhecido exemplo de oferecer ao agressor, após o golpe, a outra face. É o próprio Cristo o porta-voz de uma justiça imutável, infinitamente bela e verdadeira, justiça que Pascal tanto gostaria de ver reinar entre os homens para todo o sempre:

O esplendor da verdadeira equidade teria conquistado os povos e os legisladores não teriam tomado como modelo – em lugar da justiça imutável – as fantasias e os caprichos dos persas e dos alemães [...].

Três graus de latitude subverteram toda jurisprudência; um meridiano decide qual é a verdade; no curso de alguns anos as leis fundamentais mudam; o direito tem suas épocas [...]. Singular justiça esta que tem como fronteira um rio. Verdade deste lado dos Pirineus, erro do outro lado. (apud Reale & Antisseri, 1988, p.523)

Perfeição e verdade parecem irmanadas e se configuram como o antídoto contra todo mal e toda injustiça. Mas e se o bem e o justo forem indiscerníveis de seus contrários, como sustentam os cépticos? Se aquilo que é não valer mais do que aquilo que não é, conforme afirmava Timón, discípulo de Pirrón de Elis?<sup>1</sup> Então nos resta a suspensão dos juízos, ou seja, declarar-nos incapazes de distinguir entre o justo e o injusto e, assim, abstermo-nos de qualquer ação. Ao invés do chão firme proporcionado pelo modelo perfeito a ser imitado, temos agora à nossa frente o pântano das dúvidas gerado pela ausência de qualquer modelo.

Comentando a posição céptica, Perelman (ibid, p.139) frisa com muita propriedade que ela combate o absolutismo com o seu antípoda, o antiabsolutismo exacerbado. O cepticismo constitui-se, assim, em puro negativismo que, por não poder dizer o que é a verdade, nada diz sobre o existente. Pirrón, aliás, se caracterizava pela afasia (recusa em se pronunciar) por entender que entre o dito e o não dito não existe qualquer diferença. Os cépticos, porém, se esquecem de que o não agir é também uma escolha e, como tal, traz conseqüências para quem a assume: contribuir para a conservação de um dado existente. Assim, a ética da não ação leva, por caminhos diferentes, à mesma ataraxia (indiferença frente ao mundo) cultivada pelo sábio estóico. Como, então, escapar às duas faces dessa mesma moeda? Como encontrar alternativas?

Uma perspectiva pode ser a de considerar que os fins ou bens morais não são fixos, isto é, não são metas que possam ser estabelecidas a priori e alcançadas mediante um guia infalível, a verdade absoluta. Também não é possível alimentar infinitas controvérsias sobre o bem e o mal ou então calar-se e deixar que as coisas tomem a conformação que o existente lhes dá. Sob esse ponto de vista, Dewey (1958, p.176-177) salienta que o mais importante é a ação humana em curso, em processo:

O fim não é jamais um fim de estrada ou um limite a ser atingido, é antes o processo ativo pelo qual se consegue transformar a situação existente. Não a perfeição como um alvo final, mas o pro-

cesso permanente de aperfeiçoamento, maturação e correção é que é o alvo da vida. A honestidade, a operosidade, a temperança, a justiça, como a saúde, a riqueza e a instrução não são bens a serem possuídos como o seriam se expressassem fins fixos a serem atingidos. São direções de mudança na qualidade da experiência. O crescimento, o desenvolvimento em si mesmo é o único “fim” moral.

O agir ético se constitui, portanto, em objeto de exame constante dos elementos concretos que forjam a existência humana e que se modificam no curso dos tempos. Não é possível estabelecer os limites que separam o justo do injusto sem que diferentes concepções sejam confrontadas. O julgamento e as normas que deles resultarem serão tão mais legítimos quanto mais interlocutores participarem do processo, argumentando em defesa dos seus pontos de vista. A eutanásia é justa? O aborto é crime? Sem dúvida essas questões não podem ser satisfatoriamente respondidas com base no conceito de uma verdade imutável ou deixarem de sê-lo porque é impossível julgá-las. A tarefa, difícil mas realizável, é adotar critérios de justiça e injustiça suscetíveis, como no caso dos conhecimentos confiáveis, à revisão quando esta for uma demanda do processo histórico-social no qual o homem, como espectador e ator, se acha inserido.

## COTIDIANO E VERDADE

As relações pessoais cotidianas, parte significativa da vida, também nos colocam frente ao problema da verdade. Será que o amigo que tanto prezamos, o ser amado a quem nos entregamos e todos aqueles com quem mantemos as mais diversas relações falam a verdade ou mentem?

A questão, simples à primeira vista, é porém bastante complexa pois o homem é um ser relacional. Para o indivíduo isolado há naturalmente uma verdade absoluta com respeito às ações que pratica. Mas para o outro, para aquele a quem a ação é comunicada, a verdade assumirá caráter de algo verossímil ou não.

Os antigos gregos já tinham conhecimento disso e assim desenvolveram a arte retórica como meio de permitir que os homens, baseando-se em critérios de plausibilidade e verossimilhança, se re-

lacionassem no mundo. O exemplo a seguir ilustra bem o que se quer dizer. Suponhamos, afirmava Córax (cerca de 465 a.C.), que dois vizinhos vivem em litígio por diversas razões, sendo que um deles é um homem forte e corpulento e ou outro, fraco e franzino. Certo dia este último aparece morto, vítima de uma agressão. Quem será tomado como o virtual criminoso? O homem forte, naturalmente. Mas este, por sua vez, poderá sustentar que, justamente por todos saberem que ele seria o principal acusado, jamais cometeria o crime. Em princípio, para o homem forte há uma verdade (matou ou não matou seu desafeto), mas as demais pessoas se dividirão quanto ao juízo que farão das versões apresentadas, o que coloca ambas na condição de relatos verossímeis. Em termos penais, é possível realizar uma investigação e reunir elementos que fortaleçam uma das versões e enfraqueçam a outra, o que permitirá a um juiz ou júri decidir sobre a absolvição do réu ou o tipo de condenação cabível. Contudo, a decisão judicial continua assentada sobre o verossímil e somente o réu tem condições de saber se prevaleceu ou não a verdade.

Acreditar completamente na inocência ou na culpabilidade de alguém, na sua sinceridade ou na sua falsidade, é agarrar-se a um absoluto. E, como nos planos do conhecimento e da ética, também aqui a confiança cega leva a dogmatismos muitas vezes intoleráveis. Convencer o outro, isto é, fazer com que ele se ponha de acordo conosco quanto ao que dizemos ser verdadeiro é um procedimento legítimo, sobretudo se intimamente sabemos que nosso pronunciamento é verdadeiro. Todavia, ao outro restará sempre uma margem de incerteza, uma região de sombra em que as dúvidas serão nutridas. Isso é humanamente humano e condená-lo por tal procedimento significa assumir uma postura dogmática.

Perelman (1987, p.236) assinala que os níveis de adesão de um interlocutor são variáveis porque nenhuma argumentação tem caráter coercivo. Isso vale para todos os campos do existir em que se dá o confronto entre versões mais e menos verossímeis para explicar um determinado fato ou sistema de fatos. Por certo as exigências e o rigor que pedimos quanto à coordenação dos elementos expostos na argumentação cotidiana não é de mesma natureza que aqueles exigidos nos planos científico e ético. Frequentemente os sentimentos e emoções interferem na credibilidade que conferimos à versão apresentada, o que aliás não é demérito algum, mas prova de que somos apenas humanos.

Em muitas situações um relato falso é tão bem concatenado que se torna difícil não considerá-lo verdadeiro. Em outras, se dá justamente o contrário. Isso faz com que tenhamos, principalmente nos casos em que achamos que o relato é falso, o desejo de arrancar do discursante a verdade a qualquer preço. A confissão surge então como um alívio, mas é preciso lembrar que mesmo esta pode não representar a verdade, pois submetido a uma situação de coação ou de grande constrangimento, o interlocutor pode admitir ter feito o que efetivamente não fez.

A compreensão de que no universo das relações pessoais é também o verossímil e não o verdadeiro que rege o estar-no-mundo, pode contribuir para tornar as pessoas menos violentas, menos agressivas, menos intolerantes umas com as outras. Pode representar um avanço no que concerne a não medir o outro por nossos próprios parâmetros, a não desqualificá-lo porque pensa e age diferentemente do que entendemos por certo e por errado. Afinal, triste e monótono seria o mundo em que o outro fosse tão somente o espelho do que somos.

## DESAFIOS PARA O EDUCADOR CONTEMPORÂNEO

Diante do que foi discutido acerca do conhecimento, da ética e das relações pessoais, os desafios postos para o educador parecem imensos. Se o chão firme da verdade absoluta treme, como assentar os alicerces que permitirão formar o educando? Como construir uma escola sobre bases tão frágeis?

A escola moderna sem dúvida deve a Comenius muito do que ela é hoje. Se, por um lado, o bispo morávio, já no início do século XVII, colocava importantes diretrizes que posteriormente se universalizariam (ensino coletivo e ministrado por profissionais para crianças de ambos os sexos, planejamento didático criterioso, etc.), por outro nos legou também a idéia, difícil de abandonar, do professor-tipógrafo. Fascinado pelo grande desenvolvimento das artes e ofícios, Comenius viu na tipografia o análogo perfeito da escola. Naquela, valendo-se de um método adequado, o impressor imprime com grande eficiência os tipos gráficos no papel em branco. Sendo

a mente do aluno uma *tabula rasa*, o professor pode nela imprimir os tipos (conhecimentos, hábitos e valores) com grande eficiência, desde de que utilize o método correto.

Comenius (1996, p.110) apostava tanto no caráter eficiente da sua escola que previa ser possível a um único professor “ensinar até cem alunos simultaneamente com um trabalho dez vezes menor do que o atualmente necessário para ensinar apenas um”. De fato, se tudo se resumisse a imprimir caracteres em um papel em branco, conforme pensava o autor, as tarefas docentes não trariam grandes dificuldades.. É fácil seria, também, cuidar da formação do caráter do educando, mantendo-o “distante dos livros ruins, errados, confusos, bem como das más companhias” (*idem*, p.163).

O educador contemporâneo se defronta com um grande dilema. Por um lado percebe o quanto o modelo da *tabula rasa* comeniana é falho, já que seus alunos pertencem a ambientes sociais diferentes, possuem credos, hábitos, valores e saberes diferentes. Por outro, a escola lhe confere a tarefa de homogeneizar o trabalho pedagógico, cumprindo o programa que lhe é dado no tempo que lhe é determinado. Por essa razão o educador geralmente aposta no repasse das definições cristalizadas, dos conhecimentos bem estabelecidos, dando pouca ou nenhuma atenção aos questionamentos (afinal há saberes que se chocam com determinadas crenças, valores que se opõem a valores) feitos pelos alunos. Com isso, vai sendo veiculada a idéia de que na escola o estudante aprende os conhecimentos verdadeiros, mas como considerá-los assim se a rua, o campo, o grupo religioso e o grupo comunitário muitas vezes têm explicações diferentes?

O problema da escola homogeneizadora é que ela reduz sensivelmente o espaço do diálogo que pode pôr em confronto as diferenças. Se determinado saber ensinado na escola é mais confiável que outro, dito popular, acerca do mesmo objeto, tal confiabilidade maior não é discutida, sendo na maioria das vezes imposta. Em outras palavras, não são fornecidas razões, argumentos que venham apoiar o que a “lição” preconiza pois o saber escolar é simplesmente afirmado como o verdadeiro. Colocar os diferentes saberes em debate significaria ouvir os argumentos do outro, examinar suas razões, repensar as próprias razões e delas extrair elementos que pudessem reduzir o hiato existente entre as visões de mundo postas em conflito.

Trabalhar com a noção de conhecimento confiável, confrontando diferentes modelos explicativos, pode contribuir para tornar o professor mais aberto e receptivo à pluralidade de saberes e, inclusive, levá-lo a compreender melhor porque muitos alunos têm grandes dificuldades em aprender o que parece simples e óbvio. À medida que o diálogo (que em grego significa contato entre razões) se sobrepuser às práticas tradicionais de transmissão-recepção de conhecimentos, as aulas se tornarão mais dinâmicas, os conteúdos menos maçantes e menos distantes da realidade imediata do aluno.

Quanto à formação do caráter do educando – tarefa que não compete apenas ao professor, mas que também lhe cabe – a recomendação de Comenius acerca dos maus livros e das más companhias precisa, igualmente, ser revista. Naturalmente o autor tinha em vista afastar das crianças e dos jovens as obras e as pessoas que não se pautassem pelos valores cristãos. Sem dúvida nos dias de hoje há outros critérios para definir se um livro, uma revista, um *software* educativo e tantos outros materiais que os alunos possam levar para a sala-de-aula são adequados ou não. Todavia, ainda é muito comum a prática de proibir o seu manuseio sob a simples alegação de que “aqui não é lugar para essas coisas”. Também nesse caso são os juízos do professor (éticos, estéticos, religiosos, etc.) que se impõem como absolutos, como expressão máxima da autoridade a ser respeitada. Ao não converter os materiais “inoportunos” em objeto de conversação, ao não expor as razões pelas quais os considera inadequados, ao deixar de pedir que o aluno exponha suas próprias razões, o professor se torna autoritário e, assim agindo, estimula a utilização daquilo que busca combater.

Por sua vez, dividir sumariamente em boas e más companhias o círculo de amizades do educando é assumir uma postura maniqueísta. Por que o aluno não estudioso, não aplicado, por vezes até indisciplinado, deve ser taxado de mau? Por que aquele que às vezes mente ou omite coisas deve ser considerado falso? No primeiro caso, a certeza de que a escola e os métodos de ensino desenvolvidos representam o certo, o justo e o verdadeiro em termos de educabilidade leva o professor a considerar o aluno inadaptado como possuidor de má índole. Assim, este não estuda por ser preguiçoso, não se aplica por ser vadio, age de modo indisciplinado por ser rebelde. O problema aí é que o verbo *ser* foi absolutizado, expressando uma natureza imutável e perversa. Entretanto, o “mau” aluno pode

apenas *estar* se comportando de determinada maneira porque, em função de sua história de vida, para ele aquele modelo de escola significa muito pouco.

No que tange à sinceridade e à falsidade, cabe retomar o que foi comentado no tópico anterior. Para quem ouve um relato, este é sempre verossímil, sendo a credibilidade absoluta um dogma. Rotular um aluno de falso ou mentiroso é considerar que ele sempre mente, condição difícil de admitir para qualquer ser humano. Já Kant dizia que em um mundo constituído somente por mentirosos a convivência humana seria impossível. É claro que para este filósofo tal conclusão serviu de situação limite para estabelecer o imperativo ético de nunca mentir, condição igualmente difícil de ser admitida no universo das relações pessoais. Em vista disso, sinceridade e falsidade não podem ser vistas como absolutos, como atributos inalienáveis da pessoa humana; ao contrário, devem ser encaradas como caracteres indissociáveis do contexto relacional em que se manifestam

Educar um indivíduo, seja na escola ou fora dela, é tarefa que exige o constante repensar das próprias razões e a abertura para o exame das razões do outro. Não se trata de defender o relativismo sem medidas que declara a equivalência de todas as razões; trata-se de apostar no pluralismo que pede o debate, o confronto, a polêmica para com eles construir o difícil mas irrecusável caminho das escolhas e das decisões.

## NOTA

<sup>1</sup> Pirrón (cerca de 300 a.C.) é situado como o fundador da escola céptica.

## BIBLIOGRAFIA

BACON, Francis. *Novum organum*. In: *Coleção Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

COMENIUS, João Amos. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DEWEY, John. *A filosofia em reconstrução*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha, OLIVEIRA, Renato José de. *O que você precisa saber em ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PERELMAN, Chaim. Argumentação. *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987, p.234-265. vol. XI.

\_\_\_\_\_. Filosofias primeiras e filosofia regressiva. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.131-151.

\_\_\_\_\_. Opiniões e verdade. Idem, 1997. p.359-367.

REALE, Giovanni, Antisseri, Dario. *Historia del pensamento filosófico y científico*. Barcelona: Herder, 1988. vol. II.